Brève introduction à l'évaluation de programmes ou de projets en perspective écologique

François Larose (Université de Sherbrooke)
Dany Boulanger (Université de Sherbrooke)
Yves Couturier (Université de Sherbrooke)

En collaboration avec :
Serge J. Larivée (Université de Montréal),
Johanne Bédard et Vincent Grenon (Université de Sherbrooke)

Document produit à la demande du CTREQ dans le cadre de l'étude évaluative du programme « *l'École des parents* » réalisée grâce à la contribution financière de la Fondation Lucie et André Chagnon

Sherbrooke – Juillet 2013

Table des matières

Avant-propos 1

1 **Dimensions théoriques** 2

1.1) La question de l'approche écosystémique et de l'écologie du développement. 2
1.2) Les fondements des études évaluatives et l'évaluation de programmes. 8
1.3) Informations générales quant aux orientations théoriques qui fondent la méthodologie d'évaluation de programmes en perspective écologique. 9

2 **Implications pour le recueil et l'analyse des données** 12

2.1) Brève introduction aux méthodes… et aux méthodes mixtes. 12
2.2) Quelques indications relatives à une procédure que nous privilégions. 14
2.3) La prise en compte de la dimension évolutive, temporelle, de la mise en œuvre des programmes. 16

3 **En guise de conclusion** 22

Références 23

Index des figures et tableaux

Figure 1: Rapport entre les systèmes 3

Tableau 1 : Synthèse des types de procédures 17

In memoriam,

En mémoire de Bernard Terrisse à qui, comme plusieurs de ses collègues, l'auteur principal doit la découverte du monde merveilleux de l'écologie du développement bien avant que ce construit, comme plusieurs autres ayant cours en éducation, n'y ait été popularisé, soit il y a une vingtaine d'années. Bernard nous a quitté il y a peu mais ses travaux continueront longtemps de nous inspirer.

Remerciements,

- Au *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ) pour l'opportunité offerte au premier auteur ainsi qu'aux coauteurs de synthétiser des éléments de réflexion portant sur une pratique de plus en plus courante, celle des études évaluatives, référant à un construit souvent « utilisé comme une valise », l'approche écosystémique, dans un contexte où la recherche de données probantes guidant les pratiques se fait omniprésente.
- À la *Fondation Lucie et André Chagnon* pour l'appui financier fourni au CTREQ, et conséquemment aux chercheurs, pour la réalisation de l'étude évaluative des impacts de *l'École des parents* à l'origine de la présente réflexion.

Avant-propos

Cette plaquette ne constitue pas une œuvre achevée au regard de la thématique abordée. Il s'agit en fait, comme le mentionne le titre, d'une introduction à un domaine qui regroupe ou met en interaction plusieurs construits complexes que nous aborderons de la façon la plus simple et intégrative possible. Nous espérons ainsi répondre adéquatement à la demande initiale du CTREQ, formulée dans le cadre du contrat d'étude évaluative du programme *L'école des parents*[1] et répondre ainsi à un besoin de clarification d'un certain nombre de concepts, souvent « un tantinet galvaudés » ou utilisés à toutes sauces. Cela, tant dans le réseau de la santé et des services sociaux que dans celui de l'éducation. Les construits invoqués sont les suivants:

- L'écologie du développement, souvent utilisé abusivement en tant que synonyme du terme « écosystémie »;
- L'évaluation de programmes qui, à l'origine, constituait un domaine fermé dont les frontières étaient assez claires et qui, depuis quelques années, s'est transformé en univers flou couvrant à peu près toutes les formes d'études à visées évaluatives s'appliquant à des contextes ou à des initiatives d'intervention ou de formation, peu importe le degré de systématisation ou de formalisation qui les caractérise;
- Les conditions de recours aux méthodes mixtes, conséquence incontournable de l'adoption d'une perspective écologique en matière d'études évaluatives.

Le document qui est soumis au lecteur comporte donc essentiellement deux parties:

- La première se centre sur quelques définitions de construits théoriques référant respectivement à l'écologie du développement, aux fondements de l'évaluation et à ceux qui caractérisent notre propre approche appliquée depuis une décennie à diverses initiatives ou programmes ciblant la formation (la relation intervention/apprentissage) dans des contextes plus ou moins formalisés;
- La seconde présente, de la façon la plus simple possible, quelques éléments de méthode pouvant caractériser une démarche évaluative particulière et relevant d'une option méthodologique précise: les méthodes mixtes.

Espérant le document utile au lecteur, plongeons maintenant au cœur de sa thématique.

[1] Document téléacessible à l'adresse <http://rire.ctreq.qc.ca/2013/04/%c2%ab-lecole-des-parents-%c2%bb/>.

1) Dimensions théoriques

1.1) La question de l'*approche écosystémique* et de l'écologie du développement

Il est de bon ton depuis plus d'une décennie maintenant, dans l'ensemble des sciences humaines et sociales, de situer une pléthore d'interventions comme relevant de l'*approche écosystémique* sur le plan de leur cadre conceptuel. La référence fondant ce discours omniprésent se veut généralement une œuvre particulière d'un psychologue américain du développement, Uri Bronfenbrenner, et tout particulièrement un de ses premiers ouvrages: *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (1979).

Cela dit, il importe ici d'insister sur le fait que le modèle d'origine se situant dans une perspective de psychologie développementale, il n'a pas été exempt comme plusieurs autres construits théoriques, de migrations vers de tiers univers disciplinaires et donc d'adaptations… pas toujours très orthodoxes. Parmi les construits qui ont fait l'objet de migrations en sciences humaines et sociales pour terminer dans le monde de l'éducation, il suffit de mentionner ceux de stress et de résilience, empruntés par la psychologie à la physique des matériaux et réinjectés en service social ou en éducation. À titre d'illustration, la distance est grande de la définition d'origine de la résilience d'un matériau à celle d'une population (sociologie) ou d'un enfant (psychologie sociale, puis éducation).

La théorie qui est présentée par Bronfenbrenner (1977, 1979) est une modélisation des facteurs influençant le développement de l'enfant, tenant compte d'une progression du nombre et de la variation consécutive des environnements que fréquente la personne, de la naissance et de la petite enfance à l'âge adulte. Il y a donc ici, en filigrane de la modélisation, à la fois une dimension chronologique (le modèle se déploie au travers du temps) et une dimension systémique évolutive (les sources d'interaction entre l'enfant et des tiers humains, situés dans diverses *niches écologiques*). La conjonction des deux dimensions mentionnées, chronologique et systémique, appliquée de façon spécifique au développement de l'enfant, objet central chez Bronfenbrenner comme nous le verrons, ou appliquée de façon plus générale à l'évolution des acteurs d'un système défini, par exemple un projet ou un programme, nous amènera sous peu à nous pencher brièvement sur le construit de *niche développementale*. Revenons donc aux origines psychologiques du construit d'écologie du développement.

Bronfenbrenner (1977) définit le modèle écologique du développement comme " *the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded* " (p. 514). Le modèle illustre à la fois les zones de transition quotidienne de l'individu en développement à l'intérieur de microsystèmes et entre ces systèmes, donc au sein du mésosystème, et les interactions entre l'individu et les tiers acteurs présents dans ces systèmes. Bronfenbrenner (1977) définit le mésosystème comme comprenant " *the interrelations among major settings containing the developing person at a particular point in his or her life. Thus, for an American 12-year-old, the mesosystem typically encompasses interactions among family, school, and peer group; [...]. In sum, stated succinctly, a mesosystem is a system of microsystems* " (p. 515).

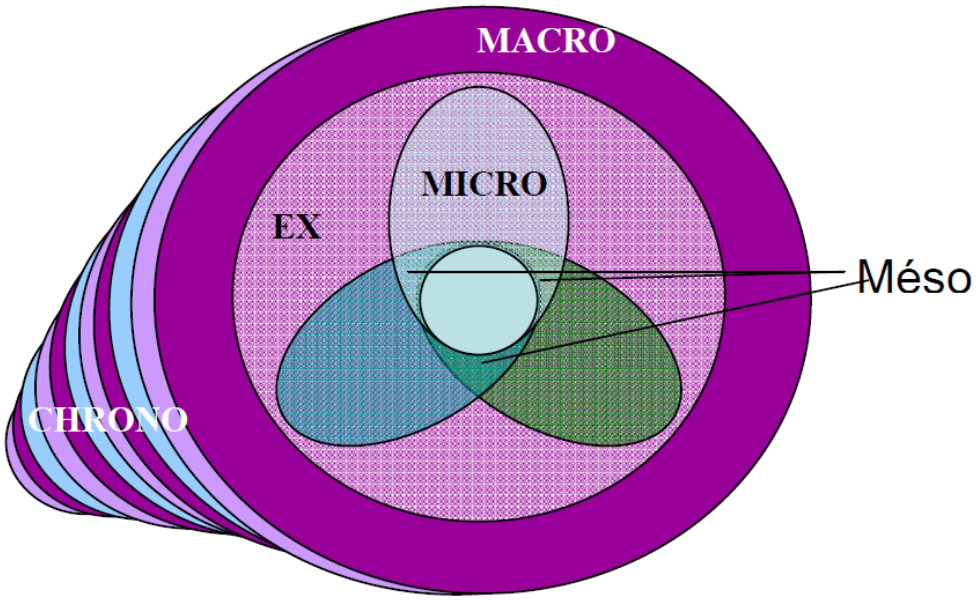

Figure 1: Rapport entre les systèmes (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012)

La logique du modèle implique la prise en compte de la nature plus ou moins proximale des interactions, de leur évolution temporelle (chronosystème) et de la capacité d'action ou de réponse de l'individu par rapport aux tiers acteurs de son univers. Ainsi, une interaction au sein d'un microsystème est nécessairement de type proximale alors que

l'interaction entre l'individu et l'exosystème est plus généralement distale, ce niveau étant défini comme " *an extension of the mesosystem embracing other specific social structures, both formal and informal, that do not themselves contain the developing person but impinge upon or encompass the immediate settings in which that person is found, and thereby influence, delimit, or even determine what goes on there. These structures include the major institutions of the society, both deliberately structured and spontaneously evolving, as they operate at a concrete local level* " (Bronfenbrenner, 1977, p. 515).

Le macrosystème, enfin, représente l'ensemble des institutions caractérisant une société ainsi que les normes et les discours ou politiques qu'elles adoptent. Bien sûr, ces dernières affectent l'environnement immédiat de l'individu mais sa capacité d'interaction personnelle est fort limitée à cet égard. À titre d'illustration mentionnons simplement que dans le cas d'unités sociales anomiques [2] ou atomiques, l'effet du macrosystème sur l'individu ou son groupe de référence (microsystème) peut être considéré nul et la réponse ou l'interaction initiée par cet individu quant aux normes sociales distales sera pratiquement inexistante (Larose, 1989).

De l'écologie du développement à la métaphore de la niche écologique

Dans un article faisant la synthèse de vingt ans de travaux portant sur le développement de l'enfant dans divers contextes culturels, Dasen (1988) mentionnait:

> (Les) composantes de la niche développementale n'opèrent pas de façon isolée, mais leur action est coordonnée; ils forment un système, avec des mécanismes homéostatiques qui assurent une cohérence interne. Mais il s'agit d'un système ouvert, où chaque composante interagit de façon spécifique avec le milieu écologique et culturel plus large. Une autre analogie au concept de niche écologique est que l'organisme et la niche sont considérés comme mutuellement adaptés (Super et Harkness, 1986). Une nouveauté par rapport aux paradigmes habituels est que " l'unité d'analyse n'est ni l'individu, ni le contexte culturel, mais bien des individus dans des contextes spécifiques " (Harkness et Super, 1983, p. 222). Cette approche se réfère à la conceptualisation de B. Whiting (1980), qui considère la culture comme un «fournisseur de contextes», et se trouve également en accord avec la

[2] Nous définissons ici l'anomie au sens durkheimien, soit comme l'absence de normes conçues en tant que règles de conduites prescrites et de règles coutumières opératoires (Durkheim, 1897/1967). L'atomie correspond pour sa part à la définition de Galtung (1996) désignant un environnement déstructuré, l'absence de cohésion ou de cohérence sociale et l'atomisation d'une société réduite à l'état d'une collection de micro-unités sociales ou familiales impliquant l'inexistence d'entités sociales réelles.

> psychologie culturelle de Cole et collaborateurs (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1979). (Dasen, 1988, p. 5).

D'une façon métaphorique, on peut considérer l'environnement social ou professionnel d'un adulte comme étant sa niche écologique et son évolution sur le plan de l'action professionnelle, une niche développementale fondamentale. Si on considère maintenant l'environnement professionnel d'une ou d'un intervenant éducatif ou socioéducatif [3] en tant que microsystème à l'intérieur duquel se déploie son activité, l'interaction avec des tiers actrices ou acteurs provenant d'autres horizons professionnels impliquera la création d'une seconde niche développementale, un mésosystème, à l'intérieur de laquelle l'efficacité des compétences initiales dont il dispose sera relativisée. Appliquée au modèle écologique du développement de Bronfenbrenner, cette métaphore permet d'en voir à la fois la pertinence pour l'analyse de l'agir professionnel en contexte d'opérationnalisation de programmes ou de projets et les limites de simple transposition.

Bien que se réclamant d'une lecture écologique du développement, plus précisément de la modélisation que Bronfenbrenner (1979) et Bronfenbrenner et Evans (2000) proposent, plusieurs recherches y référant tendent à esquiver le fondement développemental de la théorie (Derksen, 2010; Swick et Williams, 2006). La prise en compte de la dimension évolutive (chronosystème) de la nature et de la forme des interactions individus-systèmes est donc évacuée. Plus encore, ces études tendent à considérer les phénomènes affectant l'individu comme se produisant dans une somme de vases clos (microsystèmes) sans tenir compte de la dynamique adaptative caractérisant la relation entre ce dernier et l'ensemble des composantes du mésosystème.

Il y a pourtant un impact direct de cette lecture écologique et développementale sur la nature et la fonctionnalité de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité professionnelle découlant du déploiement de programmes, notamment en contexte d'intersectorialité (Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau, et Grenier, 2011). Il est à noter que ce contexte forme une norme de plus en plus présente, notamment mais non exclusivement, dans le milieu scolaire. À preuve, la pléthore d'initiatives, de programmes ou de projets tels l'*École en santé* ou la *Stratégie*

[3] Pour une définition différenciée des construits d'intervention éducative ou socioéducative, le lecteur réfèrera à Terrisse, Larose et Couturier (2003).

d'intervention Agir autrement qui sont devenus des incontournables du quotidien des intervenantes et intervenants des écoles québécoises.

Pour illustrer notre propos, nous utiliserons un cas de figure, soit celui du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble* (FECRE) dans la mesure où une lecture particulière de l'*approche écosystémique* y servait de fondement formel. Dans ce cas, la mise en œuvre du programme repose *a priori* sur l'intervention d'une ou d'un agent de développement, rémunéré par une école et y étant basé mais dont le premier mandat est de constituer un lieu externe, l'équipe locale, où les intervenantes et les intervenants de diverses natures, provenant de divers microsystèmes, créeraient une dynamique d'interaction permanente. L'existence réelle de l'équipe locale se situe donc au niveau du mésosystème.

À la base, l'équipe locale réunit des actrices et des acteurs des réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux, du secteur communautaire, ainsi que des parents, autour d'une tâche délocalisée: la construction et la gestion du plan de réussite d'une ou de plus d'une école. Outre le fait que la construction puis l'évaluation et la mise à jour du plan de réussite constituent un contexte fédérateur permettant la problématisation commune de la part d'intervenantes et d'intervenants provenant de divers horizons disciplinaires et oeuvrant au sein de divers réseaux, *a priori* plus ou moins étanches les uns par rapport aux autres, la logique même du plan de réussite est contraignante (Larose, Bédard, Couturier, Larivée, Lenoir, Lenoir et Terrisse, 2010).

En effet, dans le cadre de *FECRE*, le plan de réussite (PdR), construit selon une logique écologique, implique l'identification de cibles prioritaires dans chacun des microsystèmes où le jeune transitera quotidiennement, soit la classe, l'école, la famille et la communauté, tout en tenant compte de ses caractéristiques individuelles (ontosystème). Le PdR doit tenir compte d'un objectif par niveau de système identifiant un ou plusieurs facteurs de risque et des facteurs de protection (moyens) devant être mis en oeuvre pour en contrer les effets et permettre ainsi à l'enfant ou à ses proches de développer les compétences permettant d'y faire face de façon autonome (Gouvernement du Québec, 2003). On respecte ici la logique d'*empowerment* soutenant le déploiement d'attitudes résilientes de la part de l'élève et des adultes de son milieu. Par empowerment nous entendons ici, conformément à Perkins et Zimmerman (1995),

> "[...] *a construct that links individual strenghts and competencies, natural helping systems, and proactive behaviors to social policy and social change* (Rappaport,

1981, 1984). *Empowerment theory, research, and intervention link individual well-being with the larger social and political environment. Theoretically, the construct connects mental health to mutual help and the struggle to create a responsive community* " (p. 569).

Enfin, si le plan de réussite développé par l'équipe locale doit être évalué et ajusté à la fin de chaque année scolaire en fonction, notamment, de l'évolution de la situation concrète au sein de l'école, il ne peut être modifié de façon radicale ou substantielle annuellement. Il s'inscrit dans une perspective de durée (chronosystème) qui reflète l'évolution réelle du contexte scolaire et social dans lequel l'élève s'inscrit plutôt que dans une perspective d'évolution ponctuelle, conjoncturelle, de nature purement intrascolaire.

On peut donc appliquer une lecture écologique de l'évolution des interactions à l'intérieur des systèmes et entre actrices ou acteurs provenant de divers systèmes de façon métaphorique, considérant que l'augmentation de l'autonomie de l'enfant dans une perspective développementale peut être comparée à celle des intervenantes, intervenants et « bénéficiaires » de la mise en œuvre d'un programme ou d'un projet. Dans cette logique métaphorique, on peut considérer que les processus d'*empowerment* soutenant à la fois l'augmentation de l'efficacité de l'intervention chez les praticiennes et praticiens ainsi que les probabilités de résilience chez les populations ciblées par la mise en œuvre d'un programme ou d'un projet sont aussi dépendants d'une temporalité particulière et de l'évolution consécutive du contexte de déploiement.

D'une posture écologique en recherche à sa conséquence en matière d'évaluation de programmes

Comme nous en avons brièvement fait mention, la tendance actuelle à faire appel aux données probantes issues de la recherche pour orienter les pratiques dans le sens d'une mise en valeur des « meilleures pratiques », soutient la croissance de la demande d'études évaluatives méthodologiquement rigoureuses de la part de nombreux organismes, acteurs ou financeurs de projets ou de programmes d'intervention (Couturier, Gagnon et Carrier, 2009; Larose, Couturier, Bédard et Charrette, 2011). Dès lors, si les programmes ou projets soumis à évaluation se réclament d'une logique «écosystémique», que nous conviendrons d'identifier ci-après comme étant «écologique», la procédure évaluative doit en respecter les prémices. À plus forte raison lorsque la justification du recours à une logique écologique de la part des promoteurs des programmes ou projets à l'étude renvoie à une nécessaire validité écologique.

Celle-ci correspond au postulat que les conduites observées ou inférées au cours d'une étude sont le reflet de celles qui se produisent effectivement en contexte réel, dans le cadre de la mise en œuvre d'un programme par exemple. Penchons-nous donc sur certains fondements propres à une approche écologique de l'évaluation de programmes.

1.2) Les fondements des études évaluatives et l'évaluation de programmes

Un des « leaders » dans le monde de l'évaluation de programmes, Daniel Stuffelbeam (2001), définissait ainsi l'évaluation de programmes il y a plus d'une décennie: " […] *a study designed and conducted to assist some audience to assess an object's merit and worth* " (p. 11). Comme il le faisait par ailleurs remarquer, plusieurs études se réclamant du champ et de sa définition n'y correspondent pas ou, éventuellement, reposent sur des logiques contraires. Il n'est pas de notre mandat de définir de façon extensive les finalités, les caractéristiques et les contraintes propres au domaine scientifique de l'évaluation de programmes, les fondements des démarches évaluatives ayant fortement évolué depuis la parution des travaux séminaux de Tyler (1932, 1942, 1950). Nous ne ferons état dans ces lignes que des courants pertinents aux approches que nous privilégions. Néanmoins, le lecteur qui voudrait explorer l'univers théorique et méthodologique de l'évaluation de programmes gagnerait à consulter l'excellent ouvrage de Stufflebeam et Shinkfield (2007) qui couvre l'ensemble des horizons en la matière.

Qu'évalue-t-on ?

Si quelque chose mérite d'être évalué, peu importe les fondements de ce que sera la démarche évaluative privilégiée, l'objet d'évaluation lui-même mérite d'être précisé. Qu'évalue-t-on ? Un programme, un projet ? Un programme se définit comme un ensemble d'actions planifiées, généralement dans une perspective pérenne, afin d'atteindre des objectifs préalables à sa mise en œuvre ainsi qu'une série de prescriptions définissant et contraignant à la fois les moyens requis pour sa réalisation, les actions qui devront être réalisées ainsi que le rôle et la compétence « située » de ceux qui les déploieront. Un programme s'inscrit donc, généralement, dans une perspective de long terme. Le programme ciblant l'atteinte d'objectifs préalables ainsi qu'une démarche prescrite pour les atteindre, il est dès lors possible d'en estimer les effets ou les « impacts ».

Le programme se distingue du projet essentiellement selon deux angles. D'une part, le projet s'inscrit généralement dans une temporalité courte et ses visées sont nettement

plus limitées que celles d'un programme. D'autre part, il se caractérise par une relative labilité. Par définition les projets ne visent pas formellement la pérennité. Ils s'adressent et répondent à des problématiques ciblées, généralement situées de façon fortement contextualisée.

Lorsqu'envisagée dans une perspective « écologique », l'évaluation de programmes doit tenir compte des interactions entre acteurs, situées de façon particulière dans la niche environnementale où elles se déploient ainsi que des caractéristiques propres des acteurs, peu importe qu'il s'agisse d'intervenants ou « d'intervenus » impliqués dans le programme. Ces interactions doivent donc être prises en compte de façon dynamique. On ne peut donc restreindre l'évaluation de programmes à la mesure de ses effets (ou impacts) inférés en fonction des objectifs initiaux, aussi sophistiqués soient les moyens de mesure mis en œuvre. Il y a ici une implication fondamentale, tant du point de vue des fondements et des logiques de ce qui caractérise la démarche évaluative qu'au niveau du type de procédure documentaire qui sera invoqué.

1.3) Informations générales quant aux orientations théoriques qui fondent la méthodologie d'évaluation de programmes en perspective écologique

- **Évaluation réaliste (*Realistic evaluation*)**

Le but de l'évaluation réaliste est d'expliquer les processus qui sont déployés dans des contextes particuliers, entre la planification ou l'amorce de l'intervention (par exemple, élaboration d'un programme de soutien à la réussite éducative) et les résultats ou impacts réels de cette dernière. On considère que les dispositifs induits par l'intervention n'agissent pas dans le vide. On doit donc tenir compte des contextes dans lesquels l'intervention se déploie et de l'évolution « historique » de ces derniers. Cette perspective des études évaluatives implique donc de tenir compte non seulement de la nature de l'écosystème à l'étude mais aussi de l'évolution des interactions qui s'y produisent, donc des représentations subjectives des acteurs de ces divers systèmes (Freshwater et Rolfe, 2004; Pawson et Tilley, 1997; Porter et O'Halloran, 2012).

> "*The aim of realistic evaluation is to explain the processes involved in particular contexts between the introduction of an intervention and the outcomes that are produced. In line with Bhaskar's conception of laws as tendencies, it assumes that the mechanisms introduced by the intervention are not the only ones in operation, so to understand the outcomes observed, it is necessary to identify the mechanisms pertaining and the nature of their interaction. Its aim is to discover if, how and why interventions have the potential to cause beneficial change. To do this, it is necessary to penetrate beneath surface events to uncover how problem*

mechanisms are removed or countered by alternative mechanisms introduced by the intervention. In turn, this requires an examination of the contexts within which problem mechanisms operate and within which intervention mechanisms can be successfully introduced".

(Porter et O'Halloran, 2012, p.19)

- **Évaluation participative théoriquement fondée (*Theory-Based, Participatory Evaluation*)**

La prise en compte des théories implicites des actrices ou acteurs des divers systèmes concernés lors de la mise en œuvre des « buts » d'un programme (ou d'une intervention, d'un projet) implique l'association de ces intervenantes et intervenants à la planification et à l'actualisation d'une démarche évaluative. Par ailleurs cette prise en compte implique la confrontation de leurs théories implicites (représentations) par rapport aux fondements ainsi qu'à la démarche de mise en œuvre du programme d'une part et, d'autre part, l'identification et l'analyse des fondements théoriques du programme lui-même (Glasgow et Linnan, 2008; Green et McAllister, 1998). L'évaluation participative théoriquement fondée partage donc un certain nombre de caractéristiques avec l'évaluation développementale. Voyons rapidement quelles sont ces caractéristiques selon Rey (2011).

Le but principal de l'évaluation développementale (ÉD) est de guider le développement de programmes novateurs ou toute autre innovation, souvent caractérisée par une nature complexe, dynamique et imprévisible (Patton, 2011). L'ÉD vise aussi à soutenir un processus dynamique d'apprentissage chez les protagonistes du programme à l'étude tout en rendant compte de la complexité des innovations et en produisant des résultats ou des connaissances utiles, en temps réel. Au plan de la démarche, cette orientation implique l'établissement d'un partenariat de long terme avec les utilisateurs clés ainsi que la participation des utilisateurs dans les développements de l'intervention et de l'évaluation. L'évaluateur fait partie intégrante de l'équipe des concepteurs du programme, il fait le suivi du programme (processus et résultats) et documente les changements dans leur contexte et, enfin, il opère une rétroaction permanente avec les utilisateurs clés autour des changements progressifs du programme qu'impliquent sa mise en œuvre, donc sa contextualisation.

Plusieurs auteurs tendent à limiter le recueil de données réalisé dans le cadre de l'ÉD aux informations qualitatives, interprétatives, générées par les acteurs (Peter, 2013; Turcotte, Saint-Jacques, Alain et Dufour, 2009). Si une telle limite peut être permise

dans la stricte volonté de documenter un processus et d'agir dans une perspective formative auprès des intervenantes et des intervenants concernés ou même des « intervenus », elle ne sied guère à la prise de décision quant à l'atteinte des objectifs initiaux du programme ou de l'initiative (projet) à l'étude, ni d'ailleurs quant à son efficience. L'évaluation participative théoriquement fondée, pour sa part, respecte la plus grande partie des finalités et des modalités énoncées tout en conservant un minimum d'autonomie de la part de l'évaluateur, ce qui n'exclut pas une dimension partenariale forte, par exemple reflétée par un comité de pilotage incluant l'équipe d'évaluation et des représentants de l'organisme initiateur ou gestionnaire du programme ou du projet évalué. Au plan méthodologique, comme nous le verrons plus loin, cela implique l'obligation de recueil de données externes, objectivables, dépassant la simple description subjective du processus et en décrivant les effets à court, moyen et éventuellement long terme.

2) Implications pour le recueil et l'analyse des données

Conformément à ce qui a été préalablement mentionné quant aux contraintes imposées par une perspective écologique sur l'évaluation d'un programme, à la position de Chen (1997) en matière d'évaluation fondée au plan théorique et, enfin, en accord avec la définition que Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007) font des méthodologies mixtes, nous considérons qu'une approche évaluative pragmatique mettant à la fois en valeur des données quantitatives et qualitatives, dont on aura assuré préalablement la complémentarité, est la seule perspective méthodologique pertinente en la matière.

2.1) Brève introduction aux méthodes… et aux méthodes mixtes

Les méthodes mixtes sont plus que la simple addition ou juxtaposition de méthodes dites quantitatives ou qualitatives. À cet égard, il importe de préciser d'emblée qu'il convient d'éviter de confondre données qualitatives et méthodes qualitatives. En sciences humaines et sociales, la très grande partie des données que nous recueillons sont de nature qualitative. Au sens statistique du terme, il s'agit de données correspondant à des variables qui n'ont pas, naturellement, de distribution. Ainsi, le genre (masculin et féminin) correspond à deux entités mutuellement exclusives auxquelles on peut bien attribuer un chiffre pour fins de classification, mais ces chiffres (par exemple: masculin = 1 et féminin = 2) ne correspondent pas à la présence du double d'une propriété quelconque chez la seconde par rapport au premier. Il en va de même pour ce qui concerne l'inégalité théorique d'espace correspondant à l'intervalle d'un format de réponse, par exemple de type Likert. Peut-on considérer que l'espace théorique entre un « à peu près d'accord » et un « tout à fait d'accord » auquel on fait correspondre un chiffre, 4 ou 5, corresponde à un espace de distribution équivalent d'un individu à l'autre ? On peut opérer certaines analyses statistiques sur ces variables mais cela ne changera pas la nature qualitative de la donnée correspondante.

Les méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales ont une origine et une finalité particulières. Comme toutes méthodes de recherche, elles ont aussi un ancrage disciplinaire initial. Issues principalement de la sociologie et de la psychologie, leurs usages en reflètent le parcours historique. La quantification de la donnée trouve son origine dans le besoin de recueillir un volume d'information important, d'en faire une synthèse « économique » lors de travaux visant à trouver des invariants qualifiant le comportement humain, qu'il soit de nature sociale ou individuelle. Ainsi, lorsque Durkheim (1897/1967), sociologue de son état, étudie les conditions environnementales

ou psychosociales expliquant l'évolution des fréquences de suicide dans les sociétés occidentales du 19ème siècle, il s'intéresse aux tendances sur les grands nombres, pas aux facteurs individuels propres à chaque évènement. Pour identifier ces tendances, il doit recueillir de l'information sur des quantités importantes d'individus qu'il doit pouvoir synthétiser pour fins de mise en relation de façon rapide et efficace. Il en va de même pour Pearson[4] (1892/2004), toujours au 19ème siècle, lorsqu'il tente de savoir comment se distribue un construit théorique inobservable, l'intelligence, mais dont le discours public en Grande-Bretagne attribue l'origine indirectement à la génétique puisqu'elle serait associée aux classes sociales dirigeantes, justifiant ainsi l'absence d'accessibilité scolaire pour les masses laborieuses.

Les méthodes qualitatives, pour leur part, doivent une grande partie de leurs origines multiples aux finalités propres de tierces disciplines de nature plus évidemment interprétative. Chacune d'entre elles s'associe aux objets d'étude de courants disciplinaires relativement circonscrits (ex. ethnologie ou anthropologie) dans leurs objets. Elles correspondent souvent à la transition de finalités descriptives centrées sur l'identification des invariants sociaux aux finalités interprétatives, en sociologie ou en psychologie par exemple, empruntant à l'arsenal théorique ou méthodologique de tierces disciplines (sociologie: École de Chicago, seconde génération et observation participante, théorisation ancrée; psychologie: psychanalyse, phénoménologie). On a longtemps tendu à opposer ces méthodes (qualitatives et quantitatives) en fonction de leurs fondements épistémologiques. Les premières, qualifiées de positivistes, sont souvent associées au paradigme des sciences postulant l'existence de lois régulant les phénomènes naturels (par extension, humains et sociaux), ces dernières n'attendant que d'être découvertes. Les secondes, souvent associées à un paradigme de la complexité et aux courants épistémologiques conséquents, le plus souvent constructivistes, s'intéressent à la spécificité et à la variabilité de l'interprétation construite par des individus de leur rapport au monde (Pourtois et Desmet, 2007).

Les méthodes mixtes, nous l'avons mentionné, se fondent pour leur part sur un paradigme pragmatique. Dans ce paradigme, il est envisageable de faire correspondre dans une logique de complémentarité à la fois la recherche d'invariants au plan des représentations et conduites, ce qui réfère au recueil et à l'analyse de données

[4] Carl Pearson développera plusieurs des concepts ou construits repris par Albert Einstein notamment dans le cadre de la théorie de la relativité restreinte.

quantitatives et la variabilité du discours interprétatif, représentationnel, individuel, ce qui réfère à la collecte et à l'étude de données qualitatives (Evans, Coon et Ume, 2011). La cohérence est assurée par le référentiel guidant d'emblée la recherche évaluative: les objectifs du projet ou du programme à l'étude tels qu'ils ont été formalisés par ses auteurs. En tout état de cause, dans la majeure partie des études évaluatives de programmes ou de projets, la capacité d'inférence ou de généralisation des résultats se limite à la population de référence, soit celle qui en a bénéficié ou qui était directement ciblée. Au Québec, rares sont les études évaluatives dans le champ de l'éducation ou de l'intervention psychosociale qui, *a priori*, laissent présumer d'une forte généralisabilité. La construction d'une programmation de recherche collant aux objectifs (formalisés au départ ou en cours de démarche évaluative) et permettant d'assurer une complémentarité thématisée des données qui en seront issues est donc d'autant facilitée si la perspective méthodologique épousée est mixte.

2.2) Quelques indications relatives à une procédure que nous privilégions

Les données qualitatives dont on doit tenir compte, notamment dans la mesure où on désire situer chronologiquement l'évolution d'un programme faisant l'objet d'une démarche évaluative, sont le plus souvent de deux ordres. D'une part il s'agit de données textuelles, soit l'ensemble du corpus des productions, d'ordre administratif, pédagogique ou autre, générées au sein d'un organisme tutélaire d'un programme, de sa naissance à son état au moment de son évaluation. D'autre part, il s'agit des discours produits dans le cadre d'entrevues individuelles ou de groupe, réalisées auprès de l'ensemble des protagonistes (ou des catégories de protagonistes), qu'ils soient bénéficiaires, apprenants, intervenants impliqués directement dans le processus à l'étude ou encore d'actrices ou d'acteurs de divers réseaux formels (éducation, santé et services sociaux) ou informels (organismes communautaires) avec lesquels ces dernières et ces derniers interagissent. Bref, ces données discursives doivent rendre compte de la subjectivité de l'ensemble des sujets concernés, provenant de divers niveaux de proximité systémique (niches écologiques), entrant en interaction tant dans le cadre du déploiement du programme que hors de ce cadre formel, dans la mesure où il y a complémentarité des effets d'interaction pris en compte.

Par données quantitatives, nous entendons toute source d'informations pouvant être résumées ou synthétisées sous forme numérique (mathématique), tenant compte de l'échelle ou de la dimensionnalité invoquée par cette information. Il y a ici une

considération statistique importante. Recueillir de l'information de façon systématique à l'aide d'instruments plus ou moins standardisés ou préalablement validés ne signifie pas que l'information puisse faire automatiquement l'objet de calculs de même nature.

Ainsi, dans la majeure partie des études menées en sciences humaines et sociales, et cela vaut notamment pour les études évaluatives, on recourt à des questionnaires d'enquête de nature descriptive. Ces questionnaires, outre des items ouverts permettant la production de données discursives (qualitatives), comportent souvent une majorité d'items fermés (questions à choix de réponses préalablement déterminées) qui, le plus souvent ne reflètent pas de construits préalablement déterminés et, conséquemment, dont les items ne permettent pas l'additivité, donc la construction « *post hoc* » d'échelles au sens métrique, mathématique, quantitatif, du terme. Les statistiques autorisées dans ce contexte sont limitées et il y a souvent surenchère de recours à des modes de sous-exploitation de l'information ou encore de surexploitations de cette dernière. Mentionnons simplement quelques écueils constatés à titre d'illustration:

- La nomenclature en liste (listing) des fréquences et pourcentages observés par item (ce qui ne permet guère la mise en perspective ou la relativisation de l'information) et de façon concomitante le délaissement de méthodes statistiques relativement simples permettant ces mises en relation entre variables nominales ou ordinales, telles les mesures d'association;
- L'attitude inverse, soit la surenchère dans l'utilisation de modèles statistiques sophistiqués inappropriés par rapport à l'absence « d'échelles » réelles, par exemple le recours aux méthodes régressives ou à divers modèles statistiques inférentiels alors que les conditions d'échantillonnage ne l'autorisent normalement pas;
- Enfin, l'utilisation abusive de modèles dont les analystes ne connaissent que rarement les fondements, donc les conditions de pertinence et les contraintes d'utilisation (Cole et Maxwell, 2003; Russel, 2002). Mentionnons par exemple l'engouement actuel pour les modèles d'équations structurales. Ce n'est pas parce que des logiciels de grande diffusion permettent la réalisation aisée de jolis dessins mettant des variables en relation que la mathématique de ces relations fait sens.

2.3) La prise en compte de la dimension évolutive, temporelle, de la mise en œuvre des programmes

Le recours aux méthodes mixtes dans une perspective écologique de l'évaluation de programmes implique des recueils de données quantitatives et qualitatives répartis selon une temporalité longue. Ainsi, si la prise en considération de la subjectivité des acteurs compte, celle de son évolution contextualisée compte aussi. Dans la perspective que nous privilégions, les entrevues semi-structurées avec les acteurs des différentes niches écologiques (ou microsystèmes), soit au regard de leur représentation du programme et des effets de sa mise en œuvre, soit par rapport à leurs interactions tant avec les bénéficiaires que les tiers intervenants, ne peuvent être de nature unique. Elles doivent être thématisées et, idéalement réparties dans le temps, en début, en cours et en fin d'intervention. Il y a alors obligation de recours à des méthodes d'analyse du discours permettant de prendre en considération l'évolution de ce dernier dans une perspective temporelle, chez de mêmes acteurs/sujets et entre eux.

Dans nos propres pratiques, la mise en œuvre de la statistique textuelle permettant de mettre en relation directe les composantes du discours d'acteurs à différents moments constitue un dispositif particulièrement puissant. Cependant, la puissance et la pertinence de modèles d'analyse n'en autorisent pas pour autant la proclamation d'universalité. D'autres méthodes d'analyse des données textuelles, par exemple la constellation de méthodes recouvertes par le label d'analyse de contenu (Bardin, 2007), peuvent s'avérer pertinentes et efficaces tout en garantissant la complémentarité de l'ensemble de l'information recueillie et analysée. C'est au chercheur d'en décider selon les caractéristiques objectives et subjectives formant le contexte général de la démarche évaluative qu'on désire amorcer.

Dans la même logique, le recueil récurent de données quantitatives, de type prétest / post-test ou, mieux encore, de mesures répétées réelles auprès de mêmes acteurs, s'avère incontournable. Les dimensions évaluatives thématisées, découlant directement de la structure des objectifs du programme à l'étude ainsi que de celles des niches écologiques dans lesquelles celui-ci se déploie ou qui en influencent le déploiement, doivent être communes, peu importe le dispositif de recueil de données (quantitatives et qualitatives) et le moment de ces recueils (cf. tableau 1).

Tableau 1
Synthèse des types de procédures

Dimensions	Procédures de recueil et d'analyse	Indicateurs/indices
Documentation du programme et de l'historique de sa mise en œuvre	Recueil de l'ensemble des traces existantes tant au regard du programme et de sa description qu'aux dynamiques de déploiement. Analyse de contenu (*thématique*).	Descripteur du programme; traces des interactions formalisées (procès-verbaux; estimation non systématique des écueils et des effets; etc.).
Documentation des représentations d'acteurs	Entrevues semi-structurées, individuelles ou de groupe réalisées de façon itérative chez les mêmes acteurs (dimension longitudinale). Analyse de contenu (*lexicométrique*).	Discours thématisé et objectivé.
Documentation des attitudes et effets	Administration de questionnaires d'enquête et d'instruments de mesure de performance (validés ou standardisés) de façon récurrente. Recueil de données longitudinales « objectives » décrivant la continuité ou la discontinuité des conduites des bénéficiaires (ex. trajectoire de stabilité d'intégration en emploi de bénéficiaires d'un programme de capacitation générique). Statistiques descriptives selon la nature des variables: - Catégorielles (univariées; bivariées – ex. mesures d'association- multivariées – ex. AFC; ACM). - Distribuées (analyses corrélationnelles; régressions; ANOVA simples ou multiples; etc.) Si l'échantillonnage le permet: statistiques inférentielles (probabilistes). Si l'objet le justifie et que le temps et le budget le permettent: observation des conduites.	Variables descriptives (items nominaux ou ordinaux); variables scalaires ciblant des construits pertinents à l'objet évalué (échelles).

Dans la perspective que nous adoptons, celle d'une démarche évaluative réaliste, participative et théoriquement fondée, la qualité des données subjectives ainsi que l'accessibilité aux sujets de divers microsystèmes, par exemple les parents ou les élèves bénéficiaires d'une intervention, repose en grande partie sur la motivation des sujets-actrices ou acteurs. Celles-ci ou ceux-ci sont alors considérés comme parties prenantes, partenaires, à la fois du dispositif de recherche ainsi que de l'équipe qui la réalise. La conséquence en est que, tout au cours de la démarche évaluative, ces sujets/partenaires doivent bénéficier de retours directs du processus, donc d'une information ciblée qui, à son tour, risque d'affecter la trajectoire d'actualisation de l'objet évalué.

Dans ce sens, il y a forte parenté entre une démarche d'évaluation de programmes en perspective écologique et une démarche plus classique de recherche-action-formation[5]. Dans une recherche évaluative, il devient donc particulièrement important de planifier et d'intégrer au dispositif de recherche, la mesure des effets de ces retours d'information (prenant souvent valeur formative) à la fois sur les attitudes et les conduites des actrices ou des acteurs impliqués ainsi que sur les effets de leurs interventions. Cela, toujours en tenant compte d'un double référentiel de base, soit: les objectifs formels évoqués au regard du programme ou du projet à l'étude ainsi que les objectifs informels, perçus ou opérationnalisés par les intervenantes et intervenants.

[5] Pour une illustration des contraintes méthodologiques particulières aux dimensions évaluatives d'une recherche-action-formation, le lecteur pourra référer à Larose, Bédard, Couturier, Grenon, Lavoie, Lebrun, Morin, Savard et Theis (2011).

- **Retour sur les fondements théoriques de la position des chercheurs (évaluateurs)**

Le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1977, 1979) illustre à la fois les zones de transition quotidienne de l'individu en développement à l'intérieur de microsystèmes et entre ces systèmes, donc au sein du mésosystème d'une part et, d'autre part, les interactions entre l'individu et les tiers acteurs présents dans ces systèmes. La logique du modèle implique aussi la prise en compte de la nature plus ou moins proximale des interactions, de leur évolution temporelle (chronosystème) et de la capacité d'action ou de réponse de l'individu par rapport aux tiers acteurs de son univers. L'intégration de la dimension évolutive de la nature et de la forme des interactions individus-systèmes dans le modèle initial d'analyse développé est donc fondamentale si on veut mettre en perspective la relation entre les buts d'un programme ou d'une intervention au départ et ses impacts en fonction de la lecture qu'en font les actrices ou acteurs en fin de parcours.

Domaines d'application et limites (type d'évaluation)

La logique propre qui guide le déploiement d'une étude évaluative (ou d'une étude d'impact) d'un programme ou d'un projet dépend d'abord et avant tout des paramètres objectifs dans lesquels elle se situe. Parmi ces derniers mentionnons:

- La nature et la durée du programme ou du projet ciblé. Le type d'accompagnement finalisé à visée formative que cible l'évaluation développementale par exemple, n'a de sens que si la démarche évaluative démarre au moment même de la conception puis de l'implantation d'un programme ou d'un projet. Si tel n'est pas le cas et si, de plus, une prise en compte d'impacts différenciés de la mise en œuvre de ce programme ou de ce projet est requise, le recours à des modèles plus standards intégrant la mesure externe de données objectivées s'avère un incontournable;
- La disponibilité de fonds suffisants pour que la logistique du recueil récurrent de données auprès des acteurs-partenaires soit possible. Corrélativement à la question du financement on trouve, tout naturellement, le temps accordé pour la réalisation de l'étude. Ainsi, une étude évaluative qui ne se situe pas dans une perspective longitudinale, donc qui dispose de moins de trois ou quatre années pour la réalisation de recueils récurrents à la fois de données représentationnelles (entrevues et questionnaires d'attitudes ou tout autre instrument dont l'information ciblée est le produit de la reconstruction subjective de la réalité par le sujet

répondant) et de données externes objectives, ne peut respecter intégralement les paramètres décrits antérieurement au regard de l'évaluation en contexte écologique. À titre d'exemple, le temps et les fonds disponibles pour la réalisation de l'étude évaluative du programme *L'École des parents* n'a permis que le respect de certaines des conditions énumérées, notamment quant à l'identification des impacts réels du processus de formation à l'étude basé sur le suivi des trajectoires socioéconomiques des sujets bénéficiaires après leur participation au programme;

- Si la dimension « impact » ou mesure d'effets est intégrée, on doit s'assurer de l'existence et de la disponibilité de paramètres externes, de critères objectivables, fiables et stables. Ainsi, lors de la réalisation de l'étude évaluative des impacts du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble*, les dimensions attitudinales ainsi que les représentations de pratiques et d'effets de ces dernières sur les élèves des écoles ciblées par le programme ont pu être mesurées. La différenciation de ces dimensions fut rendue possible par la création de groupes d'écoles témoins appariées à celles qui bénéficiaient du programme. Par contre, la mesure d'effets sur l'apprentissage et la performance académique des élèves des écoles impliquées (réussite scolaire et non éducative) n'a pas pu être réalisée faute de données critères externes fiables et stables. En effet, les informations contenues dans les dossiers scolaires, notamment les notes des élèves du primaire, particulièrement depuis l'intégration d'une démarche évaluative fondée sur les compétences, n'offrent pas ces qualités de stabilité et de fiabilité.

Le critère de vérité: L'observation (données représentationnelles vs données empiriques)

Avec ou sans données externes à disposition des chercheurs (évaluateurs), une question fondamentale demeure, notamment dans une perspective de démarche écologique: quel est le critère de vérité optimal d'une étude de nature descriptive ? Le discours des protagonistes, soient-ils intervenants ou intervenus ? La mesure externe des effets du programme en fonction de ses objectifs et de l'éventuel état des lieux, de la description du contexte de recherche établi avant même sa mise en œuvre ?

Les données qualitatives dont nous disposons sont généralement d'ordre discursif. Elles relèvent d'un discours construit directement par le sujet, en contexte d'entrevue par exemple, ce discours étant soumis à biais fondés sur les paramètres de reconstruction du réel lorsqu'il porte sur des évènements passés ou projetés (à venir). De la même

façon, les questionnaires d'attitudes, par exemple, sont fondés sur les représentations initiales des chercheurs généralement appuyés sur leur lecture des données plus ou moins probantes de la recherche dans le domaine couvert par une étude.

Le seul critère de vérité en recherche est celui qui découle de l'observation des conduites et de leurs cohérences avec le discours construit par les protagonistes impliqués. Ainsi, idéalement, toute étude évaluative en tant qu'étude descriptive, devrait impliquer la réalisation d'observations systématiques des conduites des sujets et leur confrontation dans le temps (analyse récurrente des pratiques) ainsi que dans un espace contextuel (comparaison des pratiques d'actrices ou d'acteurs intervenant par rapport à une même démarche finalisée). À cet égard, que la recherche ait des visées évaluatives ou non ne change rien aux contraintes méthodologiques qui la déterminent. Le lecteur pourra consulter à ce propos une modélisation d'une démarche d'analyse des pratiques intégrant la confrontation des données discursives, de données externes objectivées et d'observation des pratiques, dans le cas de figure présenté, chez les enseignantes et enseignants (Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009). Malheureusement les coûts humains, économiques et logistiques impliqués excluent ce type de recueil de données « critères » de la large majorité des études évaluatives.

3) En guise de conclusion

Les quelques pages qui précèdent n'ont pas la prétention de fournir un mode d'emploi au lecteur en matière d'évaluation de programmes ou de projets. Tout au plus avions-nous l'intention de porter à l'attention du lecteur, quelques précisions d'ordre théorique et méthodologique en matière d'adoption d'une perspective écologique dans le cadre de démarches évaluatives de dispositifs plus ou moins institués (projets) ou plus formellement implantés et déployés avec une volonté de dissémination et de pérennisation (programmes).

S'il est quelques principes à en retenir, ce sont les suivants:

- L'analyse évaluative de programmes ou de projets, en perspective écologique, doit tenir compte et, conséquemment, documenter l'ensemble du contexte dans lequel se déploie le dispositif à l'étude ainsi que l'ensemble des interactions entre actrices et acteurs des divers microsystèmes ainsi que mésosystèmes;

- L'approche écologique implique une dimension développementale des phénomènes (ou interactions) à l'étude. L'évaluation de programmes ou de projets en perspective écologique implique donc nécessairement la dimension longitudinale des procédures de recueil et d'analyse des données, que celles-ci fassent appel à des méthodes dites quantitatives ou qualitatives;

- La nature de l'information recueille étant variable (subjectivité des acteurs; labilité des sources documentaires; objectivité formalisée des construits mesurés par voie d'instrumentation produisant des données quantitatives), la complémentarité de l'information doit être assurée. Le respect des conditions fondant le pragmatisme propres aux méthodes mixtes y forme un incontournable;

- La structuration thématique de l'ensemble des démarches de recueil de données est la meilleure garantie de cette complémentarité et, conséquemment, de la possibilité d'en intégrer le contenu ou les produits des démarches d'analyse.

Références

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé.* Liège/Mons: Appui en Promotion et Éducation pour la Santé; Observatoire de la Santé du Hainaut.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Collection Quadrige. Paris: Presses universitaires de France.

Boulanger, D. Larose, F., Larivée, S.-J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: Application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme "Famille, école, communauté, réussir ensemble". *Service social, 57*(2), 129-157.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531.

Bronfenbrenner, U. et Evans, G.-W. (2000). Development Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9*(1), 115-125.

Chen, H.-T. (1997). Applying mixed methods under the framework of theory-driven evaluations. *New Directions for Evaluation, 74*(1), 61-72.

Cole, D.A. et Maxwell, S.E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: Questions and tips in the use of Structural Equation Modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(4), 558-577.

Couturier, Y., Gagnon, D. et Carrier, S. (2009). Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche. Une analyse critique. *Criminologie, 42*(1), 185-199.

Dasen, P. (1998). Développement psychologique et activités quotidiennes chez des enfants africains. *Enfance, 41*(3-4), 3-23.

Derksen, T. (2010). The influence of ecological theory in child and youth care: A review of the literature. *International Journal of Child, Youth & Family Studies, 1*(3-4), 326-339.

Durkeim, E. (1967). *Le suicide. Étude de sociologie* (2e éd.). Paris: Les Presses universitaires de France (1re éd.1897).

Evans, B.-C., Coon, D.-W. et Ume, E. (2011). Use of theoretical frameworks as a pragmatic guide for mixed methods studies: A methodological necessity? *Journal of Mixed Methods Research, 5*(4), 276-292.

Freshwater, D. et Rolfe, G. (2004). *Deconstructing evidence-based practice*. London: Routledge.

Galtung, J. (1996). On the social costs of modernization. Social disintegration, Atomie/Anomie and social development. *Development and Change, 27*(2), 379-413.

Glasgow, R.-E. et Linnan, L.-A. (2008). Evaluation of theory based interventions. *In* K. Glanz, B.-K. Rimer et K. Viswanath (dir.), *Health Behavior and Health Education Theory, Research, and Practice* (4e éd.) (p. 487-508). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gouvernement du Québec (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Green, B.-L. et McAllister, C. (1998). Theory-Based, participatory evaluation: A powerful tool for evaluating family support programs. *The Bulletin of the National Center for Zero to Three, 19*(4), 30-36.

Harkness. S. et Super, C.-M. (1983). The cultural construction of child development. *Ethos,11*(4), 221-231.

Johnson, R.-B., Onwuegbuzie, A.-J. et Turner, L.-A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Laboratory of comparative human cognition (1979). What's cultural about cross-cultural cognitive psychology? *Annual Review of Psychology, 30*(1), 145-172.

Larose, F. (1989). L'environnement des réserves indiennes est-il pathogène? Réflexions sur le suicide et l'identification des facteurs de risque en milieu amérindien québécois. *Revue québécoise de psychologie, 10*(1), 31-44.

Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Grenon, V., Lavoie, L.-C., Lebrun, J., Morin, M.-P., Savard, A. et Theis, L. (2011). *L'apprentissage des probabilités en contexte ludique:*

transfert de compétences et impact sur la pratique des jeux de hasard et d'argent chez des élèves à risque du 1er cycle du secondaire. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Rapport de la recherche FQRSC # 2008-JA-124845. Document téléaccessible à l'adresse <www.crie.ca/Recherches/Documents/Rapport_final_révisé_09-2011_AC-2008_124845_Larose_et_Al.pdf>.

Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Larivée, S.-J., Lenoir, A., Lenoir, Y. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école, communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Rapport de la recherche FQRSC # 2007-EC-118198. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf>.

Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charrette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (Evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 23(2), 55-70.*

Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). L'analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: Perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12*(1), 65-82. <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=article&req=details&index=224>

Patton, R.-Q. (2011). *Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enchance innovation and use*. New York: Guilford Press.

Pawson, R. et Tilley, S. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage publications.

Pearson, C. (2004). *The Grammar of Science*. Mineola, NY: Dover Publications (Première edition, 1892).

Perkins, D.-D. et Zimmerman, M.-A. (1995). Empowerment theory, research and application. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 569-579.

Peter, E. (2013). L'évaluateur éthiquement engagé: Sur le sens et la pertinence d'un nouveau référentiel. *The Canadian Journal of Program Evaluation,* 27(1), 1-38.

Porter, S. et O'Halloran, P. (2012). The use and limitation of realistic evaluation as a tool for evidence based practice: A critical realist perspective. *Nursing Inquiry, 19*(1), 18-28.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Éditions Mardaga.

Rey, L. (2011). *L'évaluation développementale: Enjeux méthodologiques et défis contextuels.* Québec: Université Laval. Communication au 20ème colloque annuel de la Société québécoise d'évaluation de programme.

Russel, D.W. (2002). In search of underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in Personality and Social Psychology Bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(12), 1629-1646.

Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation, 89*, 7-98.

Stufflebeam, D.-L. et Shinkfield. A.-J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, C.-M. et Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 545-570.

Swick, K.-J. et Williams, R.-D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal, 33*(5), 371-378.

Terrisse, B., Larose, F. et Couturier, Y. (2003). Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille? *Revue internationale de l'éducation familiale, 7*(1), 11-31.

Turcotte, D., Saint-Jacques, M.-C., Alain, M. et Dufour, I.-F. (2009). Les apports de la recherche qualitative à l'évaluation des programmes d'intervention sociale. *In* M. Beauvais et J. Clenet (dir.), *Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives* (1-14). Lille: Université de Lille 1 (CIREL-Trigone).

Tyler, R.-W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R.-W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research, 35*, 492–501.

Tyler, R.-W. (1932) (dir.). *Service studies in Higher education*. Columbus: Bureau of Educational Research, Ohio State University.

Whiting, B.-B. (1980). Culture and social behavior: A model for the development of social behavior. *Ethos, 8*(1), 95-116.